



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIV JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari:
enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIV

Investigación, innovación y enseñanza universitaria:
enfoques pluridisciplinares

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerektorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

La fase de evaluación en los procesos de composición y sus implicaciones formativas

A. Díez Mediavilla; R. Gutiérrez Fresneda

Facultad de Educación

Universidad de Alicante

RESUMEN

Siguiendo las ideas esenciales de Flowers y Hayes (1980) y de Maite Ruiz flores (2009), el proceso de escritura demanda la puesta en funcionamiento de estrategias de actuación escritora que determinan con bastante claridad el desarrollo de cinco fases de composición. La fase 4, la de valoración o evaluación del /de los borradores iniciales, abre un abanico altamente sugestivo de opciones y posibilidades de actuación que favorece, no solo la determinación de mejoras en el producto final de composición en los niveles de expresión formalizada propio de los trabajos académicos, sino también un espacio de reflexión y aprendizaje de especial relevancia didáctica. A partir de la información recogida en la actuación de la red DIDACLINGUAS en las convocatorias 14/15 y 15/6, Intentamos con nuestra aportación determinar las líneas fundamentales de actuación en la mencionada fase 4 del proceso de composición.

Palabras clave: Escribir. Evaluación de la escritura. Fases de la composición. Revisión del borrador.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La cuestión de la escritura académica

Uno de los problemas que con más frecuencia se viene planteando en lo relativo a la competencia comunicativa del alumnado de las diferentes etapas educativas, desde la Primaria hasta enseñanza Superior se relaciona directamente con su competencia a la hora de producir textos escritos. A la consabida referencia a la ortografía, inadecuada, mala o hasta preocupante, se han ido añadiendo otros elementos de valor que hacen referencia incluso a la propia eficacia comunicativa de los mensajes escritos. Escribir es una actividad comunicativa de enorme complejidad que, sin embargo y de manera absolutamente paradójica, no se enseña en las escuelas. Como se viene afirmando desde hace décadas, en las aulas de las etapas de enseñanza obligatoria y postobligatoria, se escribe, claro, se realizan actividades de escritura, por supuesto y, aunque de manera desigual, se “evalúa” la corrección ortográfica, pero no se diseñan actividades “para aprender a escribir”, lo que quiere decir que se aprende de manera autónoma a partir de las diferentes actividades de escritura que,, con diversas finalidades en distintos contextos comunicativos, el alumnado se ve empujado a realizar. De este modo la posibilidad de desarrollar estrategias de composición escrita no presenta, salvo algunas excepciones, un modelo de actuación didáctica sistemático y secuenciado que garantice su asentamiento y desarrollo progresivo en el alumnado.

Cuando la situación se traslada al contexto educativo de la enseñanza superior hemos podido constatar un insuficiente desarrollo de estrategias de composición que garanticen la producción adecuada de mensajes de registro formal o académico. Una situación en la que podemos observar con mayor evidencia estas carencias estratégicas es la de la elaboración de las memorias de Prácticas y de los Trabajos fin de Grado o de Máster. En ese espacio de trabajo centramos nuestro esfuerzo indagador a partir del análisis de la respuesta del alumnado ante una propuesta de actuación tutorial que permita desarrollar estrategias de composición que favorezcan el proceso de composición de sus TFG o TFM.

1.2 La fase de revisión de los procesos de composición escrita

En la convocatoria de curso pasado en nuestra comunicación *Estrategias de composición en estudiantes de grado de Magisterio y de Profesorado de Secundaria*, (Díez, del Olmo, Gutiérrez y Miñano, 2015) explicábamos por extenso los elementos constitutivos básicos del proceso de composición y a él nos remitimos en este momento. Señalábamos

entonces que nuestra propuesta de 5 fases del proceso de composición y los contenidos básicos de cada una de ellas se fundamentaba en los estudios y de Flowers y Hayes y Breiter y Scardamalia (Flower y Hayes, 1981 y Bereiter y Scardamalia, 1992), recogiendo, al mismo tiempo, las aportaciones incorporadas en trabajos posteriores (Colomer y Camps, 1991; Lomas, 1994; Defior 1996, entre otros). Con estos materiales se elaboró un tutorial de trabajo que, mejorado y ampliado para esta convocatoria, se ha entregado al alumnado para el seguimiento de cada una de las fases.

Aunque la acción tutorial abarca las estrategias de composición en su integridad, puesto que el objetivo es la realización con la máxima eficacia del TFG o del TFM en esta ocasión hemos querido focalizado nuestro esfuerzo de reflexión en la fase 4. Una de las razones que avalan esta decisión se relaciona con el hecho, nada despreciable, de que nuestro alumnado tiene un perfil profesional didáctico que define y determina todo el proceso de cualificación profesional a lo largo de la etapa formativa. Si hacemos un repaso incluso superficial sobre las temáticas elegidas como centro de actuación de los diferentes trabajos, podremos observar que el desarrollo de las habilidades comunicativas, y especialmente las habilidades lectoescritoras, es un punto de confluencia claramente mayoritario. Este hecho quiere decir que, además de favorecer el desarrollo estratégico en el proceso de composición – objetivo pragmático directo de nuestra propuesta-, deberíamos proyectar nuestro esfuerzo epistemológico en los planteamientos didácticos sobre la enseñanza de las habilidades lectoescritoras, en tanto en cuanto resulta ser el núcleo central de la preocupación de una parte muy significativa de los trabajos que vamos a realizar, tanto en final de grado como en trabajo de final de máster.

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN.

2.1.- Nos encontramos, tal y como hemos descrito, ante un escenario de actuación pragmática en el que confluyen dos elementos centrales del propósito formativo: el desarrollo de estrategias de composición de mensajes (de ámbito académico) por parte del alumnado y la actuación pragmática para reconocer estrategias didácticas para enseñar a escribir a sus futuros alumnos. La confluencia de estos dos elementos convierten el escenario de actuación de nuestra propuesta en un espacio muy marcado para el desarrollo de la actuación que perseguimos: enseñar a escribir y enseñar a enseñar a escribir.

A partir de esta realidad hemos trabajado los fundamentos esenciales de la estrategia de revisión (en nuestra propuesta el nombre de la fase es el “*evaluación*” del mensaje, pero la realidad nos ha hecho comprender que la palabra “evaluación” tiene una fuerte carga denotativa que empaña o deforma el sentido de actuación reflexiva que debe tener el proceso, por el que hemos optado por emplear “revisión”) propia de la fase 4 del proceso. En un intento de describir el proceso de revisión del mensaje que se está componiendo, abordaremos tres líneas de actuación estratégica que explicitan las pautas de actuación:

- a) la revisión propiamente dicha.
- b) la reescritura del mensaje.
- c) la utilización didáctica de la fase 4 como instrumento complementario para abordar la planificación de objetivos complementarios de interés didáctico.

Desde una perspectiva general quisiéramos iniciar nuestra reflexión precisando algo que, aunque parezca obvio, resulta muy difícil de aceptar como estrategia en actuante en el proceso de composición. La fase 4 no es una actuación “terminal” añadida o impostada al proceso de composición y una vez terminado. Muy al contrario, la revisión es una fase intermedia, anterior a la elaboración del mensaje final/definitivo, que tiene como objetivo esencial valorar si el mensaje producido hasta ese momento responde a los requerimientos propios del contexto de producción, incluidos los aspectos relacionados con el receptor, la intención comunicativa y el canal a través del que piensa remitirse el mensaje al receptor. La fuerza de la costumbre empuja a nuestro alumnado a afrontar esta etapa desde la arraigada posición de comprobar de manera general que hemos empleado una buena ortografía, una puntuación adecuada y, en todo caso, si se ha producido algún lapsus remediable en los aspectos relacionados con la cohesión del mensaje, que, en general, se considera ya prácticamente definitivo. Sin embargo resulta imprescindible conseguir del alumnado escritor que asuma no se trata de una *actividad final añadida* al acto de escribir; la revisión (o las revisiones si hicieran falta) forma parte integrante del propio proceso de composición y escritura y ni siquiera es la última de sus fases. Un mensaje no debe considerarse concluido nunca hasta que, cumplidos los requerimientos básicos de la fase de revisión, se elabore el mensaje definitivo y haya sido conveniente editado (fase 5).

Por otra parte nos parece imprescindible señalar otro aspecto de especial relevancia,. No consideramos la revisión del texto en esta fase como un auto de “corrección” en el

sentido convencional de la palabra. Uno de los elementos que definen el desarrollo de la conciencia ortográfica entendida en el sentido amplio que últimamente se viene defendiendo, implica que la revisión de un texto no es una tarea, posterior al acto de componer, de explicación de “faltas” graves o leves, como los pecados, “cometidas” por el escritor descuidado o torpe, que deberá pagar por su torpeza o descuido, sino como una actividad intermedia en la que nos planteamos si lo que estamos componiendo responde mejor o peor a nuestra voluntad comunicativa, a los modelos discursivos que se suelen emplear y los requerimientos normativos de nuestra lengua y todo ello al servicio de una comunicación eficaz y pragmática que es el fin último de toda composición.

2.2.- Estrategias de revisión:

La revisión del borrador de una composición debe abarcar todos los elementos que se integran en el proceso de comunicación y que se han tenido en cuenta en las fases 1 y 2 del proceso. Evaluar el borrador que hemos realizado significa, pues, preguntarnos si responde a los requerimientos establecidos en las fases anteriores o no y de qué manera se puede “mejorar” para que el resultado se acerque lo más posible a la finalidad comunicativa que nos proponemos desarrollar.

Atendiendo a este principio la revisión debería abordar los aspectos relacionados con el CP y los planteamientos iniciales:

2.2.1.- En relación con el receptor y el contexto de la recepción: Comprobaremos si en el mensaje elaborado tenemos en cuenta a nuestro “interlocutor”, le proponemos la información que queríamos transmitirle con la eficacia comunicativa necesarias, es decir si podemos garantizar que podrá entender lo que nosotros queremos que entienda.

Comprobaremos que hemos construido nuestro mensaje atendiendo al modelo de discurso que nos hemos propuesto: la posición del emisor (modo impersonal, presencia directa del emisor, plural de modestia) y su manifestación constante y coherente a lo largo de toda la composición.

Revisaremos si hemos generado un contexto enunciativo suficiente y eficaz para que el lector pueda recuperar el sentido real de los contenidos del mensaje en función del contexto lingüístico en el que se desarrolla el proceso, es decir si le ofrecemos la

información contextual precisa y necesaria para que el mensaje cumpla su función comunicativa y lo haga desde una posición de eficacia pragmática.

2.2.2.- En relación con los contenidos de nuestra composición: revisaremos si el mensaje está estructurado según la previsión que habíamos establecido y si sus partes son proporcionadas y ajustadas en su desarrollo comunicativo. Deberemos realizar una lectura que atienda a la pertinencia significativa de la organización del mensaje, a la claridad expositiva y a su eficacia comunicativa.

Comprobaremos que los elementos de designación, los conceptos fundamentales, la descripción de constituyentes conceptuales básicos son adecuados desde el punto de vista de su significación, son coherentes y constantes a lo largo de nuestro mensaje, y no resultan ambiguos o contradictorios. La coherencia semántica del discurso es una tarea compleja en este tipo de composición por lo que resulta especialmente significativo comprobar que hemos empleado los términos de manera eficaz y sin contradicciones internas.

Ha de comprobarse la eficacia y significatividad de los argumentos y los contra argumentos que hemos utilizado en nuestro mensaje al servicio de nuestra intención comunicativa en función de la claridad expositiva y la credibilidad conceptual que pretendemos. En este aspecto resulta muy conveniente valorar si las referencias, tanto textuales como generales, que hemos utilizado ratifican eficazmente lo que pretendemos en relación con la coherencia semántica de nuestro mensaje y su construcción.

Finalmente comprobaremos si existe una línea argumental ordenada y sistemática, además de coherente entre cada una de las partes de nuestro escrito y la composición en su conjunto. Especialmente cuidadosa será la revisión de la coherencia discursiva entre la exposición, los argumentos, el desarrollo y las conclusiones si es que las hay.

2.2.3.- En relación con los usos lingüísticos: La revisión deberá tener en cuenta todos los elementos relacionados con el uso de la lengua. No se trata, claro está, de limitarse a los usos normativos ortográficos, sino a todos aquellos elementos configuran la adecuación léxica, sintáctica, semántica y normativa de un mensaje. Como no resultaría eficaz proponer un listado con pretensiones de exhaustividad, limitaremos nuestra propuesta a señalar algunos elementos suficientes para ordenar el proceso de revisión de este apartado.

- a. La selección léxica en las diferentes opciones (sustantivos, adjetivos, verbos y sus formas, nexos). Seleccionar los términos que designan con más precisión –o con una buscada ambigüedad, que a veces puede ser muy productiva- es una tarea esencial en todo proceso de composición escrita.
- b. Los elementos deícticos y pronominales y equivalentes (marcas personales, de espacio y de tiempo de manera especial), esenciales como elementos de cohesión interna del texto. Se trata de un aspecto que en muchas ocasiones no se toma en consideración pero que tiene una influencia significativa para la percepción eficaz de las unidades complejas de significado y como instrumentos de relación entre las partes del discurso: “entonces”, “allí”, “donde” “nosotros” “aquellos” son elementos de significación contextual que solo adquieren valor significativo en función de lo marcado con precisión en el propio mensaje.
- c. Las relaciones sintagmáticas, concordancias, y coherencia lógica del discurso, en especial los marcadores discursivos de carácter conjuntivo que establecen las relaciones de dependencia lógica entre las diversas partes de la composición o entre los distintos componentes de las unidades sintácticas menores.
- d. Elementos de ambigüedad, imprecisión o cualquier ruido que pueda dificultar la comunicación con el receptor.
- e. Finalmente se tomarán en consideración los elementos propios de la escritura normativa y ortográfica.

2.3 Modalidades y opciones de revisión

Uno de los elementos de mayor sentido didáctico es que esta fase del proceso de composición permite, cuando trabajamos en el ámbito académico o escolar, adoptar opciones de revisión diferentes que podrían aportar distintos y complementarios valores de eficacia pragmática, en función de las características que definan s estas opciones. Parece evidente que la revisión directa realizada por el propio emisor es la opción más directa y razonable para esta fase del proceso. Es evidente que es el propio emisor quien conoce más directamente y de manera más directa los condicionamientos discursivos desde los que ha planteado la elaboración de su mensaje y ha configurado los parámetros de su voluntad comunicativa. Pero no es menos cierto que la participación de un receptor posible aportará al proceso de revisión una visión complementaria que puede resultar de relevancia especial en la

culminación del proceso de composición. En este sentido, en nuestra actuación hemos sumado a la revisión realizada por el propio autor, la que han aportado algunos miembros del equipo de trabajo, ampliando de este modo las opciones de determinar determinados elementos de reflexión encaminados a conseguir la mayor eficacia comunicativa del mensaje que finalmente se obtenga. Atendiendo a este criterio podemos señalar algunas opciones de revisión que pudieran resultar útiles para mejorar el proceso en su conjunto.

2.3.1.- Autoevaluación: la revisión la realiza el propio autor sobre su propio texto. Siguiendo los elementos señalados en el punto anterior, va añadiendo en el margen del texto aquellos aspectos que podrían mejorarse. Puede también marcarse ya una propuesta de mejora, pero es interesante mantener siempre el texto inicial, de manera que la tarea de revisión se centre en señalar lo que puedes mejorar y, en su caso, la propuesta de mejora, en el margen del propio borrador. Una vez terminada la revisión, se reproduce (copia) el borrador inicial con sus marcas de revisión y se inicia el proceso de “reescritura” incorporando las rectificaciones convenientes o necesarias.

No se trata de una actividad sin sentido práctico, pues esta estrategia de generar un nuevo texto guardando el borrador inicial con la revisión realizada favorece el proceso completo de redacción del nuevo documento mejorado y permite rentabilizar el proceso de revisión como instrumento de asentamiento reflexivo de las estrategias composición (saberes de metaescritura), de los saberes lingüísticos y comunicativos del emisor y de la propia actividad comunicativa de la composición.

2.3.2.- Heteroevaluación: La revisión la realiza alguien que actúa como receptor modelo o destinatario ideal o por un lector/revisor que comparte el proceso de composición y sus elementos de funcionamiento interno: un colega o compañero de trabajo o alguien perteneciente al ámbito académico, en nuestro caso, el propio tutor del TFG o TFM.

Esta modalidad ralentiza algo el proceso pero favorece la reflexión más objetiva o distante sobre el mensaje producido y a partir de una experiencia más próxima al receptor real del mensaje.

En estos casos el evaluador “externo” anotará en el margen del texto tanto aquellas cuestiones que considere que podrían mejorarse (teniendo en cuenta todos los elementos

marcados en el apartado anterior), percepciones relativas a la pertinencia, oportunidad o precisión de aspectos que permitan clarificar o facilitar la comprensión del mensaje.

En realidad, el hecho de que el revisor externo desconozca de manera más o menos absoluta el CP ideado por el emisor, favorece que las propuestas de revisión deban considerarse siempre como instrumentos de reflexión metaescritora para el autor del mensaje que reflexionará sobre estas sugerencias incorporando, o no, la mejora sugerida por el evaluador, a partir de la pertinencia de lo sugerido en las acotaciones realizadas.

Como en el caso anterior, el resultado final de la revisión será un documento (el borrador) con las sugerencias de revisión, que permitirá la reflexión metaescritora y la composición de un nuevo texto (borrador 2) que incorpore aquellos elementos de mejora que el autor considere convenientes o necesarios. Como decíamos en la modalidad anterior la estrategia demanda que se conserve el documento inicial con los comentarios del evaluador.

2.4.- Estrategia de actuación tras la revisión

La elaboración de un nuevo texto en que se tengan en cuenta las sugerencias y propuestas de mejora del proceso de revisión, nos retrotrae a la fase 3 del proceso de composición. Es decir que nos encontramos reescribiendo una nueva composición en la que se irán incorporando los cambios o las propuestas de mejora que la revisión nos permita introducir. Sabemos que hay escritores profesionales que revisan una y otra vez sus textos de manera que el proceso de composición puede resultar tan largo y complejo como la voluntad o la disposición del escritor considere conveniente o necesario. Sabemos también que hay situaciones en las que la composición ha de responder a contextos de inmediatez casi inverosímiles (en el ámbito del periodismo escrito es frecuente que el redactor jefe demande una columna “para ayer”, porque se va a cerrar la edición en media hora y hay que sacar esa noticia que acaba de producirse). En el ámbito de la escritura académica la necesidad de revisar un segundo borrado o un tercer borrador no pudo establecerse de manera definitiva. Las variables que al respecto podemos considerar son diferentes y su incidencia en el proceso desigual. Es evidente que este segundo documento pudo someterse de nuevo a una revisión, tal vez más rápida que el primero, para comprobar, por ejemplo si los cambios, los añadidos, las supresiones se han “empastado” de manera adecuada en el nuevo texto, pero parece evidente que una revisión detenida del primer borrador permitirá suponer que el resultado de

la nueva redacción tendrá ya un nivel razonable de adecuación con las previsiones realizadas en la planificación inicial del proceso.

En el supuesto de una evaluación realizada por lector externo (sea compañero, sea el docente) la fase de reflexión que se demanda al escritor es algo más laboriosa y requiere interpretar adecuadamente las sugerencias realizadas y valorar de manera equilibrada las propuestas en función de los propios requerimientos que como responsable directo te has marcado. En el caso de las sugerencias no aceptadas es conveniente señalar en el borrador inicial, junto al propio comentario, las razones por las que se ha decidido no asumir la mejora propuesta. No se trata de justificar sino de argumentar (reflexionar y aprender) las razones que explican tu posición sobre dichas sugerencias.

3. METODOLOGÍA

La propuesta de trabajo es continuación de la que se realizó el curso pasado. Como ya hemos señalado más arriba, desde nuestra participación en la convocatoria del curso anterior (Díez Mediavilla, A., del Olmo T., et al, (2016), el Grupo de trabajo DIDACLINGUAS tiene como objetivo central desarrollar propuestas de actuación tutorial específica encaminadas a conseguir la mejora en la actuación estratégica del alumnado a la hora de producir mensajes de registro formal académico especialmente las composiciones de sus TFG o TFM.

Durante el presente curso hemos trabajado con un total de 31 discentes, 5 trabajan el TFG (Grado de Primaria) 16 el TFM (Máster de Profesorado de Secundaria). De los 31 alumnos 24 han presentado el trabajo en la convocatoria C3, y siete lo harán el C4. El proceso de tutorización se ha desarrollado dentro de los parámetros administrativos, pero con una secuencia de reuniones (dos de grupo, una inicial y otra en la mita del proceso, y varias, en función de la demanda, de carácter individual) determinada por el plan de actuación establecido en el proyecto. En nuestro grupo hemos centrado el interés en la fase 4 del proceso, es decir la fase de revisión del texto escrito como borrador o borradores. Además de la “autoevaluación”, hemos procedido a desarrollar un proceso de heteroevaluación realizada por los tutores, trabajando como mínimo sobre dos borradores, antes de invitar al alumnado a pasar a la fase 5 del proceso.

Se les ha pasado, como en el curso anterior, un cuestionario previo recabando información sobre estrategias de composición que poseían y cómo las aplicaban y se les

pasará otro posterior que permitirá comprobar si se han producido en el proceso cambios significativos en dichas estrategias.

Los resultados del cuestionario inicial son sensiblemente semejantes a los que ya se indicaron para el curso pasado (Díez, del Olmo et al. 2016). Nos interesan de manera especial los referidos a las cuestiones 8 y 9 y 10 porque nos ayudan a comprender la posición estratégica que tienen en relación con la revisión del mensaje. Todos los sujetos encuestados aseguran que revisan la ortografía “una vez que han terminado” de escribir, un 98 % afirman que “una vez terminado el texto” lo leen para comprobar que se entiende y es coherente.

A la cuestión 10, “reviso al concluir que mi composición se ajusta a los objetivos iniciales de escritura y a los lectores a los que va dirigida” solo un 63% responde afirmativamente, pero hay que añadir que un 50% de entre los que responden afirmativamente, han contestado también afirmativamente a la cuestión 5 (cuando realizo una composición escrita empiezo a escribir sin más, añadiendo ideas según voy escribiendo) lo que merma el alcance de verdad de dicha respuesta, en tanto en cuanto es poco verosímil que se compruebe que el escrito se ajuste a los objetivos iniciales de la escritura, cuando afirma que cuando escribe, lo hace “directamente, sin más añadiendo las ideas según voy escribiendo”.

La interpretación de los datos que acabamos de resumir pone de manifiesto que prácticamente para la totalidad del alumnado la revisión ortográfica es una actividad diferente, añadida, al proceso de composición, es decir, que la revisión ortográfica se realiza una vez concluido el proceso de escritura y en función de parámetros referidos de manera específica a la grafía de las palabras. Este dato se confirma y completa con la respuesta también claramente mayoritaria a la cuestión 9, según la cual también se revisa, una vez concluido el proceso de composición, si el mensaje escrito se entiende bien y es coherente. Resulta evidente que la “revisión” de ambos parámetros se realiza de manera simultánea y desde posiciones semejantes.

La respuesta registrada en la cuestión 10 manifiesta con claridad que en la situación de partida el alumnado no tiene conciencia clara de que al iniciar un proceso de composición se participa en un proceso de comunicación que reclama tomar en consideración los sujetos activos de la comunicación, la intención comunicativa y el contexto de producción. Esta razón favorece el hecho de que la revisión se considere como una actividad de clausura de cierre, que se realiza una vez que se ha terminado el proceso de composición y que es parcialmente

ajena a este proceso de revisión impostado cualquier reflexión sobre la adecuación del mensaje producido a los planteamientos iniciales del proceso y a sus opciones de fiabilidad o eficacia comunicativa, atendiendo al receptor previsto, a la intención comunicativa y a la adecuación del discurso y su organización interna. La ausencia de esta estrategia de composición justifica nuestro interés en trabajar la fase 4, intentando dotar de instrumentos estratégicos eficaces a los discentes con lo que estamos trabajando.

4. CONCLUSIONES

En esta ocasión hemos tenido oportunidad de comprobar que una buena parte del alumnado que ha terminado su formación superior carece de estrategias de composición suficientes para garantizar la producción de mensajes de intención académica y registro formal. Este déficit no debería suplirse mediante la propuesta de esquemas básicos de organización de mensajes, como suele hacerse en la mayoría de los casos, sino mediante el desarrollo de actuaciones prácticas que permitan el reconocimiento pragmático de algunas estrategias de composición lo que facilitará el proceso de planificación, desarrollo e producción de sus TFG y TFM.

El desarrollo de las actividades de revisión realizadas según la propuesta que hemos señalado ha permitido comprobar al alumnado la necesidad de incorporar la fase de revisión al proceso de composición escrita como algo específico dentro del proceso. Las distintas estrategias de actuación que se implican en la revisión afianzan y garantizan la eficacia de las otras fases, dotando de sentido comunicativo al proceso su conjunto. Han podido comprobar cómo escribir implica un proceso de re-construcción del conocimiento que el emisor posee de manera que al escribir sobre lo que se sabe, se reestructuran estos saberes en función de la necesidad de trasladar al receptor la información que se desea transmitir.

Es cierto que el proceso de asentamiento de las estrategias de revisión reclaman un tiempo de desarrollo que puede parecer excesivo, pero, además de la eficacia pragmática que podría justificar por sí sola tal dedicación al desarrollo, la utilización constante de dichas estrategias permitirá un proceso de automatización que agilizará no solo su desarrollo, sino también su eficacia.

En un sentido complementario, el alumnado ha comprendido la trascendencia que tiene plantearse la fase de revisión como algo más profundo y complejo que la mera revisión normativa. La necesidad de replantearse el desarrollo de la conciencia ortográfica como una

actitud general que determine la necesidad de plantearse la eficacia comunicativa como una necesidad que implica la planificación el desarrollo sistemático y la revisión del o de los borradores necesarios hasta conseguir el escrito que permita la transmisión eficaz de nuestro mensaje.

En esta ocasión el trabajo con las estrategias de revisión de borradores en la fase 4 del proceso de composición se ha comprobado que el alumnado ha sido capaz de comprender el alcance pragmático de la fase 4, sus facetas más significativas y su valor añadido como instrumento de reflexión y aprendizaje de cuestiones relacionadas con los aspectos normativos, lingüísticos o expresivos que podrían resultarle de utilidad en el desarrollo de sus actuaciones didácticas en el desempeño profesional para el que se están preparando.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modos explicativos de los procesos de composición escrita, en *Infancia y aprendizaje*, 52, pp. 43-64.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Camps, A. (1990). “Modelos del proceso de redacción. Algunas implicaciones para la enseñanza”, en *Infancia y aprendizaje*, 49, pp. 3-19.
- Colomer, T. & Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Ed.62.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*, Madrid: Escuela Española.
- Defior, S. 1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pp. 154 -155.
- Díez, A., del Olmo, T., Gutierrez, R., Miñano, P. (2015). Estrategias de composición en estudiantes de grado de Magisterio y de Profesorado de Secundaria, en M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Alvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* [Recurso electrónico]: *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. Alicante: Universidad de Alicante. ISBN 978-84-606-8636-1, pp. 2073-2088.
- Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1981). “A cognitive process theory of writing”, en *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.

- Lomas, C. (Ed.) (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón, Trea y Centro de Profesores de Gijón.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo Literal*. Barcelona: Graó.
- Valle-Arroyo, F. (1989). “Errores en lectura y escritura. Un modelo dual”, en *Cognitiva*, 2(1), pp. 35-63.
- Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.